

Réflexions sur l'éducation

Bruno Deshaies

ministère de l'éducation, québec

Ces réflexions visent à offrir aux éducateurs un cadre de discussion en trois volets qui appartiennent au même triptyque. En effet, l'éducation n'est pas un phénomène isolé et isolable de la société et de ses composantes inhérentes au développement de la vie. L'institution scolaire reflète l'organisation sociale que se donnent les membres d'une société. Cependant, l'individu qui est coextensif à la société réclame son droit à devenir identique à lui-même. L'idéal d'une société démocratique ne consisterait-il pas à concilier la pression sociale avec les aspirations individuelles ou, autrement dit, à transformer l'obligation morale en actes libres et fraternels? Cette interrogation, fondamentale en démocratie, appelle de chacun de nous une prise de conscience personnelle. La lucidité vaut mieux que la rationalité.

These reflections aim to provide educators with a three-part discussion structure, each part belonging to the same triptych. Indeed, education is not an isolated phenomenon, and it cannot be isolated from society or its inherent components in the evolution of life. The educational institution reflects the social organization that the members of a society give themselves. However, the individual who lives in a society claims the right to become identical to himself. In an ideal social democracy, would we not have to conciliate social pressures with individual aspirations or, in other words, turn moral obligation into free and fraternal acts? This query, which is fundamental in a democracy, requires personal awareness in each of us. Lucidity is better than rationality.

La colombe légère, qui, dans son libre vol, fend l'air dont elle sent la résistance, pourrait s'imaginer qu'elle volerait bien mieux encore dans le vide. (Kant, 1976, p. 62)¹

L'expérience québécoise dans le domaine de l'éducation m'a inspiré en grande partie le contenu de cet article. En outre, certaines lectures qui, à première vue, peuvent paraître éloignées des questions pédagogiques et scolaires, s'en approchent d'une manière troublante. Il suffit d'y jeter un regard attentif et curieux.

Au plan théorique, ces réflexions veulent traiter de la question éducative en considérant à la fois le dehors et le dedans des choses, soit la face extérieure et la face intérieure. Cependant, une vision globale du phénomène éducatif ne peut sous-estimer, par ailleurs, l'impact du *tout* social tant sur les modes d'organisation scolaire que sur les finalités de l'acte éducatif, soit la face englobante des rapports entre le régime politique et l'éducation. En vérité, toute éducation est le résultat de l'interaction de ces trois faces inséparables.

LA FACE EXTÉRIEURE

L'éducation est au cœur même de la culture. Elle est le moyen par excellence de la transmission du savoir et de la culture elle-même. Ses manifestations sont des plus diverses dans la société. Les parents, puis l'école et tous les moyens de communication (livres, journaux, radio, télévision, cinéma, etc.) exercent sur le petit d'homme une influence variée, diffuse et imprévisible. La société elle-même, en tant qu'organisation sociale, est aussi éducatrice. Qu'il s'agisse de politique, de religion, de justice, d'économie ou d'art, l'individu se trouve intimement imbriqué et impliqué dans tout ce contexte social et cette configuration d'idées et de valeurs (Dumont, 1979). Par conséquent, l'éducation n'est pas un état, une situation particulière, mais plutôt un processus, un cheminement, une démarche incessante qui nous conduit d'un point à un autre – parfois même à notre insu (Gandhi, 1982).

L'école constitue l'un des grands leviers d'instruction dans notre société. Elle est, parmi d'autres institutions sociales, un lieu privilégié de la transmission culturelle. Dans sa forme extérieure, l'école est un établissement reconnu par des lois, des règlements, des normes, des directives, des programmes, des conventions collectives, etc. Elle constitue un ensemble juridique et organisationnel complexe (Eisner, 1979; Husén, 1979; Saylor & Alexander, 1974). En général, c'est surtout de ces éléments de la structure scolaire dont on parle le plus. Leur importance est indéniable; il n'y a aucun doute à cela. Mais il faut bien retenir qu'il s'agit là de la face extérieure de l'éducation.

Jadis, nos études portant sur l'organisation scolaire mettaient principalement sinon uniquement l'emphasis sur cet aspect. Les rouages scolaires dominaient la scène. La véritable institution scolaire existait plus par ses structures que par son contenu. Cette façon de concevoir les problèmes d'éducation est particulièrement tenace. Le plus récent débat sur l'éducation au Québec a porté – une fois encore – sur les structures organisationnelles du système. Il faisait suite à d'autres débats similaires portant sur l'organisation des études du primaire et du secondaire au Québec. Par exemple, l'égalité des chances et la démocratisation de l'enseignement sont des objectifs de système, mais ce ne sont pas des objectifs d'éducation. Et cette confusion entre la *chose* scolaire (v.g., l'école) et l'éducation (v.g., les personnes) nous empêche ou nous voile les véritables problèmes. D'où notre acharnement à résoudre les questions d'éducation par des solutions du type analyse institutionnelle, accréditation des institutions, renforcement des contrôles, emphasis sur l'évaluation, intervention de nouveaux agents en éducation, redéfinition d'an-

ciens rôles et apparition de nouveaux rôles, etc. Comme si la démocratie scolaire pouvait être vécue uniquement de l'extérieur.²

Actuellement, nos soucis juridiques, administratifs, économiques, légaux, politiques ou électoralistes occupent pratiquement tout l'espace scolaire. Partant, nos modes de concevoir la réalité scolaire et l'éducation s'inspirent principalement de ces paramètres qui sont extérieurs au phénomène d'éducation *sui generis*. Selon une telle approche, il est bien évident que l'éducation se *choséfie*, devient un objet de manipulation pour atteindre des fins partisans de toutes catégories.

Un tel climat scolaire ne peut qu'être propice à des débats stériles. D'ailleurs les occasions ne manquent pas pour les acteurs du monde scolaire de se confronter sur toutes sortes de questions qui émergent à l'occasion d'une situation nouvelle. Or ce n'est pas en s'attaquant mutuellement, en se méprisant les uns les autres, en se condamnant réciproquement, en mettant au point des stratégies de toutes sortes pour flatter ou pour contrôler l'opinion publique qu'il sera possible d'améliorer la qualité de l'enseignement. Car la violence symbolique est aussi pernicieuse que la violence physique. Elle encombre l'environnement éducatif d'un ensemble d'idées conflictuelles et nuisibles à un véritable dialogue entre les agents de l'éducation. En fin de compte, il n'est plus possible ou il devient difficile de toucher le cœur ou la raison d'être profonde de l'existence du système éducatif. Tout devient du *bruit*. Et finalement tout le monde hurle sans trop savoir pourquoi. Ce qui n'est pas sans me rappeler ce passage de Shakespeare dans *Richard II*:

The accuser and the accused freely speak:

High-stomach'd are they both, and full of ire,

In rage deaf as the sea, hasty as fire. (Clark & Wright, s.d., I, p. 279)

"Sourd comme la mer démontée! Prime comme le feu!" N'est-ce pas la situation où en sont rendus les acteurs de l'éducation au Québec?

Parlons-nous d'éducation au Québec ou plutôt de *moyens* en éducation? C'est là toute une différence qui s'inscrit dans le discours et qui a des répercussions sur les pratiques scolaires. Pendant que tous et chacun se chicane sur les moyens, reste-t-il un instant pour traiter d'éducation en profondeur ou comme on le dit si pompeusement de qualité de l'éducation? Les moyens qu'un système d'éducation se donne pour créer un environnement éducatif adéquat, constituent la face extérieure de l'éducation. Tout cela est utile en tant qu'infrastructure, mais le processus même de l'acte éducatif est d'une toute autre nature. En fait, l'acte éducatif est bien autre chose qu'un assemblage de moyens: il est surtout

un acte hautement humain de communication entre des êtres placés dans des situations diverses les uns par rapport aux autres à un moment donné de leur existence personnelle ainsi que de la conjoncture historique. Le rappel ici de la psychanalyse serait sûrement utile à la compréhension des rapports humains dans un contexte éducatif (voir Freud, 1979).³

La dimension humaine constitue le facteur-clé dans le processus éducatif. Sous-estimer cette variable majeure ou la subordonner à d'autres impératifs, c'est risquer de saper fondamentalement et l'organisation scolaire et le projet éducatif. Ce qui nous entraîne à parler de la face intérieure de l'éducation.

LA FACE INTÉRIEURE

Le processus éducatif est un phénomène complexe (Eisner, 1979). Il implique une multitude de relations entre des êtres humains dans le cadre de situations données (Berlo, 1966, chap. 3 & 6). Et celles-ci sont elles-mêmes imbriquées dans un contexte global, voire mondial. Faire la part des choses n'est certes pas facile. Car "faire des hommes," c'est recommencer un long processus de civilisation pour chacun d'entre nous pris individuellement. C'était du moins l'opinion de Kant dans *Réflexions sur l'éducation*. Voici ce qu'il écrit: "L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. Il faut bien remarquer que l'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués" (1980, p. 73). Voilà pour le poids énorme de la transmission culturelle. Cependant Kant va plus loin lorsqu'il soulève la question cruciale de savoir jusqu'où peuvent aller maintenant "les dispositions naturelles de l'homme." Sa réponse est claire et sans équivoque: "Il est impossible de [le] savoir." Et aujourd'hui, un généticien comme Albert Jacquard propose à l'homme "de s'inventer lui-même" (1983; 1984).

Prenons le cas de Ludwig van Beethoven à titre d'illustration. Étant tout jeune, pouvait-il connaître ses dispositions naturelles pour la musique? Pas du tout. Son père lui imposa d'une manière autoritaire l'apprentissage du piano. L'enfant Ludwig s'exécuta dans les pleurs et les difficultés émotives. Son intérêt se développa quand même pour la musique. Puis sa ténacité, sa volonté et son goût profond de l'art nous ont valu, entre autres, la *IXe Symphonie* avec *Choeurs*. La distance parcourue depuis ses premiers *Opus* à la *Messe en ré* illustre le cheminement véritable de ce que peut être la face intérieure de l'éducation. Dans la foulée de Bach, de Mozart, de Haendel, de Haydn et de combien d'autres, Beethoven doit à son tour *se fabriquer*. Son cas est d'autant plus tragique qu'il sera atteint de surdité vers l'âge de 27 ans. Pour un musicien, alors quel drame.

Effectivement, Beethoven ne pouvait compter que sur lui-même; il était seul. D'ailleurs, son testament spirituel d'Heiligenstadt (6 octobre 1802) illustre éloquemment ce fait. S'éduquer, c'est accepter de devenir seul. A quarante ans, Beethoven écrit: "Qu'il en soit ainsi, pour toi, pauvre Beethoven, il n'y a pour toi aucun bonheur de l'extérieur, c'est toi qui dois te créer tout en toi-même; seulement dans le monde idéal tu trouveras des amis" (cité par Boucourechliev, 1977, p. 157).

Devant le destin, Beethoven réplique de toutes ses forces: "Je prendrai le destin à la gorge; il ne pourra certainement pas me courber entièrement." Cet exemple de volonté illustre d'une manière éclatante l'importance de se déterminer en fonction d'un idéal qui transcende la quotidienneté. Si l'on fait un transfert au plan de l'éducation, il semble qu'il faille aller chercher ces trésors enfouis profondément en chacun d'entre nous. Or ces ressources insoupçonnées représentent chez l'humain l'ensemble de ses désirs (Rolland, 1966).⁴ Cette poussée de soi-même que Bergson appelle l'émotion créatrice (1963, pp. 1008-1014 et *passim*), doit activer cet organe paresseux, notre cerveau, qui ne demande qu'à être sollicité pour agir et s'actualiser (Jacquard, 1983, pp. 108-123). Déjà, Piaget, fidèle à sa théorie opératoire de l'intelligence, avait soulevé ces questions dans *Biologie et connaissance* (1973). Par conséquent, ces rapports du psychisme au biologique et vice versa ne mériteraient-ils pas une attention toute spéciale de la part des agents du monde scolaire.

En fin de compte, que désire-t-on? L'éducation devrait donc faire apparaître à la conscience individuelle ces nombreux désirs que trop souvent nous refoulons. A telle enseigne que le mot désir est souvent associé, dans notre façon traditionnelle de penser, à tout ce qui pourrait être abject. N'y aurait-il pas là une méprise colossale? Enfin, ne serait-il pas mieux que ce *moi* naisse et se développe en chacun de nous!

Si l'éducation veut être une oeuvre de libération, elle ne peut l'être que par l'expression des diverses activités humaines aptes à s'extérioriser à partir de l'originalité de chaque individu. Bien sûr qu'il y a des savoirs à acquérir, des méthodes à maîtriser, des techniques à appliquer, des manières de faire à apprendre, des habitudes ainsi que des habiletés à développer, mais tout cela se limite à des apprentissages et des comportements à s'approprier. Mais par delà une telle nécessité sociale, que me reste-t-il pour advenir à mon être en tant que *je* et non comme un *je-ne-sais-qui-pareil-aux-autres*? Il me faudrait être engagé dans un processus de libération qui va bien plus loin que la simple affirmation de soi. Dans l'*Ouverture d'Egmont* (*Op.* 84), Beethoven illustre l'idée de lutte collective exprimée par un libérateur; elle pourrait être facilement transposée au plan individuel. Il s'agit d'écouter cette partition avec

attention pour découvrir que la liberté appelle son corollaire, la libération. Or l'éducation qui ne fait pas oeuvre de libération ne peut être rien de plus qu'un de ces multiples moyens de domination de l'homme sur d'autres hommes.

La face intérieure de l'éducation ressemble à ce monde mystérieux du rire et des larmes. Qu'en savons-nous après tant de siècles de l'histoire du genre humain? Dans son être propre, avant toute communication, l'individu exprime ou refoule intérieurement et même extérieurement ce qu'il est. La forme tangible que prennent ses comportements ne dépasse pas en richesse et en profondeur ses émotions qui peuvent être animées par des pulsions conscientes ou inconscientes. Cette réalité hautement humaine l'enserme totalement. L'activité intellectuelle, reflet de cette inextricable combinaison, est continuellement en marche. Elle n'exprime finalement qu'une infime partie de cette puissance humaine. Il en est de même pour le bouillonnement des sentiments intérieurs qui n'ont pas besoin eux non plus de s'extérioriser pour apparaître. Toutefois, ma capacité à pouvoir harnacher ce qu'il y a de potentialités dans mon être me permet de me réaliser, de m'*inventer* (pour reprendre le mot d'Albert Jacquard). Développer cette capacité personnelle, c'est chercher à faire appel à mes intérêts, ma volonté, mes désirs, mon type de raisonnement, mon imagination, ma créativité, mon égoïsme, ma générosité, ma bonté, mon aversion et quoi d'autres encore qui n'appartient à aucun programme scolaire comme tel et qui peut me faire advenir à moi-même. Car la face intérieure de l'éducation passe au-delà de l'accumulation du savoir. Elle retient plutôt les forces vives de la croissance personnelle et unique de chaque individu. Ce qui pourrait s'appeler d'un mot: l'expérience.

La différence entre l'apprentissage et l'expérience passe trop souvent inaperçue à nos yeux. Dans son style coutumier et sur un thème qu'il connaissait très bien, John Dewey a écrit une petite phrase qui pourrait encore – et surtout à l'heure de l'introduction de l'ordinateur personnel à l'école – nous faire réfléchir. "Mere activity," écrivait-il en 1916, "does not constitute experience" (1964, p. 139). Arrêtons-nous un instant sur cette affirmation.

L'éducation aujourd'hui mise considérablement sur l'apprentissage. Or lorsqu'on emploie ce mot, quel sens lui donnons-nous dans notre jargon pédagogique? Dans le contexte scolaire, l'apprentissage se traduit par des activités d'enseignement. Celles-ci font surtout appel aux comportements à adopter, à des habiletés à développer ou à des connaissances à acquérir. En général, ces activités situent les objets en-dehors du sujet.⁵ Elles placent l'élève en présence de stimuli en vue d'obtenir des réponses souhaitées. D'ailleurs, les théories de l'apprentissage tournent autour des conditions de l'enseignement en visant plus particulièrement le dévelop-

pement de comportements. Qu'il s'agisse du conditionnement opérant, de l'enseignement par objectifs, des stimuli et réponses, des stratégies d'enseignement ou d'individualisation de l'enseignement, c'est le même processus qui est en marche. Un individu-acteur jouant un rôle et s'exerçant à répéter une pièce écrite par un autre. Telle est la règle d'or d'une éducation fondée principalement sur l'instruction. Socialement acceptable, cette éducation produit plus d'acteurs que d'auteurs (voir la contrepartie dans Jacquard, 1984).

Une éducation qui part de l'expérience met en évidence deux facettes importantes du comportement humain. A savoir qu'on apprend, d'une part, en essayant (*trying*) à réaliser quelque chose et, d'autre part, en subissant (*undergoing*) une formation qui procède du dehors et qu'une longue pression extérieure peut parvenir à inculquer. L'expérience véritable intègre ces deux plans. Elle unit l'*Être* et le *Savoir* en une totalité qui dépasse l'apprentissage. Ainsi les acquis successifs sont transformés en *expérience*, c'est-à-dire qu'un changement s'est véritablement effectué. En fait, quelque chose a été *appris* et non pas tout simplement *subi* de l'extérieur comme une pression. Le sujet a intériorisé l'apprentissage. Le dressage a fait place à la réflexion. En ce sens je suis entièrement d'accord avec John Dewey quand il dit que toute expérience est une force propulsive (1968, p. 83).

La face intérieure de l'éducation met en interaction un sujet, des objets et d'autres personnes qui sont liés entre eux *dans* une situation que l'on pourrait qualifier de scolaire, mais qui en réalité est sociale au sens fort du terme (Dewey, 1968). Des rapports entre l'environnement et l'individu, soit entre des facteurs externes et d'autres internes, naissent des attitudes et des habitudes propres à chacun. Il y a dans nos attitudes par delà nos comportements un lourd fond éducatif qu'il importe de faire apparaître à la conscience. L'expérience éducative est à ce prix.

RÉGIME POLITIQUE ET ÉDUCATION

Faites que je puisse meubler ma tête selon mon goût propre, et j'accepterai pour elle le chapeau de tout le monde. (Bergson, 1963, p. 1236)

L'existence en société imprime les formes de l'éducation de caractères particuliers. Ce qui signifie que l'école et les modalités d'apprentissage se moulent sur l'ordre établi par l'organisation sociale. Un regard sur l'histoire pourrait facilement nous convaincre de la variété des modèles d'éducation selon les époques, les sociétés et les divers milieux (à titre d'illustrations, voir Ariès, 1972; 1973; Marrou, 1955). Habitué à penser le monde selon ses propres critères de civilisation, l'homme occidental finit

par ignorer la relativité du système social dans lequel il vit. Sa vérité devient absolue et universelle. Pourtant la réalité paraît bien étrangère (Dumont, 1983).

Dans tout régime politique les forces individuelles et collectives s'entrechoquent continuellement à la fois dans l'espace et dans le temps. Partant, les possibilités de l'expérience éducative se présentent sous diverses formes. Car il ne faudrait pas l'ignorer, les tensions profondes qui existent dans la société prévalent dans tout système social qu'il soit capitaliste ou communiste, libéral ou socialiste, féodal ou monarchique, bouddhiste ou islamique, tribal ou national. Les rapports sociaux sont sous l'influence de nombreux facteurs dont les uns relèvent de la culture et les autres de la civilisation matérielle. La dynamique de ces rapports dépasse amplement les relations de l'homme aux facteurs économiques ou, vue d'une manière globale, au système économique comme tel. Il y a plus encore.

À cet égard, le mérite de Karl Marx a été de soulever avec obstination le voile sur la dimension *humaine* de l'individu (Marx, 1968). Et dans la foulée des réflexions de Marx, le sociologue Edgar Morin a poussé plus loin l'analyse du social (1973) pour mettre profondément en liaison l'individu (issu de l'espèce) et la société. "Individu et société," écrit-il, "se coproduisent dans un circuit récursif permanent ou [sic] chaque terme est à la fois producteur/produit, cause/effet, fin/moyen de l'autre." Ou dit autrement: "les individus font la société qui fait les individus" (1981, p. 120). Ce qui signifie plus spécifiquement qu'un régime politique n'est pas un être de raison, une idée vague ou une abstraction, mais plutôt une réalité concrète d'êtres humains (Schumacher, 1974). Les expressions du type démocratie libérale ou de socialisme démocratique ne suffisent pas à rendre compte de cette complexité sociale. Toutefois, si l'on tient à l'idée de démocratie (par-delà les épithètes qu'on lui accole), les perspectives éducatives pour les individus deviennent considérables.

La richesse d'une société démocratique se fonde sur deux dynamismes: l'un, interne; l'autre, externe. La dynamique interne concerne l'ensemble des rapports sociaux qui interviennent dans une société. L'ampleur de ces rapports implique chaque individu à des degrés divers selon sa position dans l'organisation sociale. Plus les points de contacts sont nombreux et moins le phénomène d'exclusion fonctionne, plus la société s'enrichit des qualités de chacun. La diversité ou, autrement dit, la différence l'emporte sur l'uniformité, l'indifférenciation, et l'homogénéité. L'expérience individuelle et sociale qui peut en découler ouvre des horizons insoupçonnés. Ainsi – à la limite – ce qui peut nous être étranger devient familier.

Le dynamisme externe s'exprime, à petite ou à grande échelle, par les rapports qu'entretiennent des peuples entre eux. L'absence, la réduction,

tion ou le rejet de tels rapports atrophient les possibilités des groupes humains ou des peuples en favorisant le repliement sur eux-mêmes et la défense de leurs intérêts traditionnels. Une société véritablement démocratique est perméable aux influences étrangères. Elle intègre ces apports à son fond culturel. Elle s'approprie et assimile des valeurs nouvelles. Bref, elle élargit et repousse plus loin le rempart culturel autochtone. L'expérience collective se vivifie au contact des autres peuples sans se nier elle-même, voire sans s'aliéner. Cela suppose toutefois le remplacement des processus mimétiques par des processus d'authentification culturelle. La perle devient autre que l'huître qui lui a donné naissance.

L'éducation comme processus de formation individuelle constitue un facteur de développement démocratique. Elle participe à la reconstruction des habitudes et des institutions sociales par une prise de conscience plus grande des intérêts impliqués dans la société. La reconstruction permanente de l'expérience permet d'éviter la routine, le réflexe conditionné ou l'attitude inconsciente face aux choses, aux événements ou aux êtres (Dewey, 1964). Elle introduit une plasticité qui loin d'être simplement passive, devient justement, par sa nature même, une habileté à se servir de l'imagination. Favoriser le développement de l'esprit créateur à travers des situations et des processus éducatifs variés, c'est se donner une procuration contre l'autoritarisme, la domination des uns sur les autres, la soumission aux idées conventionnelles ainsi qu'aux dogmes de tous les "ismes" réducteurs de la complexité du réel. Ainsi l'éducation – telle que nous l'avons entendue ci-devant – assure au processus démocratique une garantie de transformation, de changement et d'évolution sociale. La liberté s'introduit au sein du contrôle social; l'autorité s'amenuise au profit de l'individualité. Le respect constitue le critère suprême de la vie sociale. La démocratie exige cette condition.

Une éducation démocratique serait bien autre chose que la scolarisation du plus grand nombre, l'accès à des études post-secondaires, l'égalité des chances pour tous, la promotion en fonction de la richesse ou, encore, l'apprentissage d'un métier. Plutôt, une éducation démocratique doit se fixer comme idéal le développement de l'expérience propre à chaque individu impliqué dans des situations très diverses. En ce sens, elle doit donc dépasser la transmission pure des connaissances, d'un savoir, d'une technique ou d'une méthode, car elle ne serait qu'un procédé d'apprentissage. Conséquemment, elle doit agir sur les forces propulsive, créatrice et représentative de l'homme, soit celles qui peuvent faciliter sa libération individuelle. Ces trois forces, Bergson les voyait dans l'émotion capable de faire agir, produire et conceptualiser (1963, pp. 1006–1118). Ainsi, la société s'ouvrirait aux individus en ce qu'ils ont d'irréductible et de singulier. Le dilemme opposant la société à l'individu se transformerait en

une complémentarité du social et de l'individuel. Telle pourrait être la société humaine lorsqu'elle devient autre chose qu'une fourmilière. "La nature," a déjà écrit Bergson, "en faisant de l'homme un animal sociable, a voulu cette solidarité étroite, en la relâchant toutefois dans la mesure où cela était nécessaire pour que l'individu déployât, dans l'intérêt même de la société, l'intelligence dont elle l'avait pourvu" (1963, p. 1044).

CONCLUSION

Cette intelligence qui nous provient de la nature est tout autant fabulatrice que fabricatrice, naturelle que divine, matérielle qu'esprit, répétitive que créatrice. Bref, les fonctions de l'intelligence sont diverses et inépuisables. Elles s'exercent dans un ordre naturel, celui de la vie même; elles subissent les influences de l'environnement physique et humain. Et à son tour, cet environnement est transformé par l'action humaine. Cette transformation est devenue au cours des âges si profonde qu'un autre ordre, celui-ci social et culturel, s'est créé et qui peut être désigné par le mot humanité (Jacquard, 1984; Morin, 1973).

C'est donc avec justesse que le Pr Jacquard a pu écrire cette simple phrase qui, prise en soi, devient tout un programme pour l'homme. "Pour que chacun ait la possibilité de s'inventer, il faut d'abord inventer l'humanité" (1984, p. 101). Or comme l'humanité a une existence réelle, il ne suffit plus à l'homme d'exercer ses capacités intellectuelles uniquement sur la nature ou sur le monde extérieur à lui, mais aussi sur ses propres finalités et réalisations ainsi que sur l'ordre social même qu'il a créé par son action et ses choix (voir, d'un point de vue économique, Schumacher, 1974).

En ce sens, l'éducation entre parmi les oeuvres majeures de l'homme. Elle contribue principalement à cimenter la cohésion collective et à assurer un minimum de protection et de sécurité à chaque individu dans cette lutte incessante pour la vie. Pourtant, elle pourrait viser au-delà. Car le sens véritable d'une éducation démocratique devrait dépasser le simple niveau de la satisfaction des besoins vitaux et sociaux des hommes afin d'inclure le "moi" individuel et irréductible, le respect des autres et plus encore la fraternité humaine.

Ce dessein éducateur de l'humanité peut-il être réalisable? Ce que l'on peut dire au moins, c'est que l'homme tente d'y parvenir de différentes manières. Mais il semble que ses conditions de vie et d'existence soient telles qu'il ne peut que poursuivre sans cesse cet idéal sans pouvoir l'atteindre définitivement. Il ne suffit pas de considérer l'homme comme une valeur incomparable à aucune autre dans l'ensemble des réalités complexes qui sous-tendent la vie comme il ne suffit pas plus de créer un

univers collectif où chacun aurait sa place déterminée et un rôle à jouer dans la société. Liberté et responsabilité ne se dissocient pas. Ces deux termes sont corrélatifs l'un l'autre. Et la solidarité véritable de l'humanité repose probablement sur la fraternité universelle puisqu'elle permet de réconcilier ces deux termes contradictoires (voir Bergson, 1963, pp. 1214-1216).

À l'âge de 73 ans, Freud s'interrogeait encore sur la civilisation et la place de l'homme dans l'humanité.

Un bon nombre de luttes au sein de l'humanité se livrent et se concentrent autour d'une tâche unique: trouver un équilibre approprié, donc de nature à assurer le bonheur de tous, entre ces revendications de l'individu et les exigences culturelles de la collectivité. Et c'est l'un des problèmes dont dépend le destin de l'humanité que de savoir si cet équilibre est réalisable au moyen d'une certaine forme de civilisation, ou bien si au contraire ce conflit est insoluble. (Freud, 1978, p. 45)

Sans vouloir désespérer de l'avenir de l'homme, il reste néanmoins que le défi humain est de taille (voir Morin, 1981). Et il n'y a aucun doute qu'une lucidité plus grande s'imposerait en éducation dans notre soi-disant société démocratique.

NOTES

¹ Le lecteur comprendra que pour les ouvrages de certains auteurs, c'est la date de l'édition récente ou disponible sur le marché qui a été utilisée comme référence. Mais de manière à situer ces publications dans leur époque, l'année de la première édition a été indiquée entre parenthèses à la fin du titre de l'ouvrage. Ainsi: John Dewey, *Democracy and Education* (1916).

² Contre cette tendance actuelle à vouloir administrer l'institution scolaire du dehors, i.e. de technocratiser l'école, il serait bon de se rappeler le livre de Paul R. Mort, *Principles of School Administration: A Synthesis of Basic Concepts*. La richesse des idées et la densité des principes énoncés dans ce livre pourraient faire contrepoids au courant actuel qui voudrait tout ramener à des problèmes de gestion. D'où la vogue de l'approche systémique et des méthodes sociologiques d'enquête du type questionnaire ou sondage pour tâter le pouls de l'école et résoudre des problèmes complexes. Par ailleurs, de nouvelles perspectives d'analyse de l'école et de l'organisation scolaire sont en train de voir le jour (Wallin & Berg, 1982). Et pour une approche plus globale encore des phénomènes humains, voir les fondements d'une sociologie de la complexité par Edgar Morin (1982; 1984).

³ L'approche freudienne ne serait certes pas autant négligée ou repoussée en éducation si notre civilisation n'entretenait pas des préjugés aussi tenaces à l'égard d'un tel penseur. Quiconque se donne la peine de lire avec sympathie l'oeuvre de Freud profite d'une réflexion de première importance sur la réalité profonde du "moi" psychologique (Freud, 1978, pp. 55-56, 65-66, 67 et 75).

⁴ A propos du génie de Beethoven, voici ce que Romain Rolland, écrivain et musicologue, dit dans sa grande étude consacrée à ce musicien: "La volonté, qui, chez les artistes du second ordre, a un caractère de raison tiède et appliquée, est toujours chez Beethoven brûlante de génie, autant et plus encore que l'inspiration première. Car ... le propre de ce

génie étant dans son subconscient, il ne se connaît pas lui-même avant de se découvrir; et il se découvre, à chaque coup de pic dans le rocher, qui fait sauter les rudes éclats de l'enveloppe de pierre – à chaque coup de bêche dans le limon qui engaine l'idée – il se déterre, à la sueur de son front. L'obscur et puissant instinct sait où il doit aller. L'esprit a repéré la direction du tunnel à creuser. Mais il ignore les surprises que lui réservent les entrailles du mont, les ressources, les obstacles, qu'il va y rencontrer. Et de ces obstacles mêmes sa géniale énergie fera un élément de force et de solidité" (1966, pp. 58–59). Plus loin, il ajoute: "Beethoven ne sort guère du Moi; mais ce Moi est univers. Même ce qu'il voit du dehors—la Nature—sur-le-champ s'y incorpore, perd ses caractères propres, prend la forme et l'odeur du Cosmos beethovenien" (1966, p. 63). Beethoven serait-il le seul à fonctionner ainsi? D'autres qui comme Dante, Léonard de Vinci, Galilée, Shakespeare, Pascal, Racine, Newton, Berlioz, Tolstoï, Gandhi, Einstein, Picasso, Hemingway, Gide, De Gaulle et combien d'autres ne pourraient-ils pas attester que chacun a le devoir de s'explorer lui-même et d'exprimer sa propre expérience? N'y aurait-il pas là une piste de recherche qui pourrait fournir des hypothèses neuves à la pédagogie par trop théorique, d'une part, ou trop fixée sur le comportemental, d'autre part? Cette technique d'enquête biographique mériterait d'être essayée, je crois, pour mieux saisir et comprendre les processus du phénomène éducatif.

- ⁵ En ce sens la pédagogie reflète bien le courant moderne de la pensée scientifique. L'effort d'Edgar Morin au plan épistémologique consiste justement à re-situer le sujet dans la connaissance (1982, voir pp. 55ss et 227ss).

RÉFÉRENCES

- Ariès, P. (1972). Problèmes de l'éducation. Dans M. François (Dir.), *La France et les Français* (Encyclopédie de la Pléiade). Paris: Gallimard.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Bergson, H. (1963). Les deux sources de la morale et de la religion (1932). Dans *Oeuvres* (Edition du Centenaire). Paris: Presses universitaires de France.
- Berlo, D. K. (1966). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. Toronto: Holt, Rinehart & Winston.
- Boucoucheliev, A. (1977). *Beethoven* (Coll. "Solfège"). Paris: Seuil.
- Clark, W. G., & Wright, W. A. (Éds.). (s.d.). *The Complete Works of William Shakespeare* (2 vols.). New York: Nelson Doubleday.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and education* (1916). New York: Macmillan Paperbacks.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* (1938) (Coll. "U"). Paris: A. Colin.
- Dumont, L. (1979). *Homo hierarchicus: Le système des castes et ses implications* (Coll. "Tel"). Paris: Gallimard.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme: Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne* (Coll. "Esprit"). Paris: Seuil.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Freud, S. (1978). *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1979). *Essais de psychanalyse* (1915-1923). Paris: Payot.
- Gandhi, M. K. (1982). *Autobiographie ou mes expériences de vérité*. Paris: Quadrige/Presses universitaires de France.
- Husén, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Jacquard, A. (1983). *Moi et les autres: Initiation à la génétique*. Paris: Seuil.
- Jacquard, A. (1984). *Inventer l'homme*. Paris: Editions Complexe.
- Kant, E. (1976). *Critique de la raison pure (1781)*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Kant, E. (1980). *Réflexions sur l'éducation (1803)*. Paris: Vrin.
- Marrou, H. I. (1955). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Seuil.
- Marx, K. (1968). *Économie et philosophie: Manuscrits parisiens (1844)*. Dans M. Rubel (Éd.), *Oeuvres. Économie II*. Paris: Gallimard.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: La nature humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du XXe siècle*. Paris: Nathan.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (1984). *Sociologie*. Paris: Fayard.
- Mort, Paul R. (1946). *Principles of school administration: A synthesis of basic concepts* (2nd ed. 1957). New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance* (Coll. "Idées"). Paris: Gallimard.
- Rolland, R. (1966). *Beethoven: Les grandes époques créatrices*. Paris: Albin Michel.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. Montréal: Holt, Rinehart & Winston.
- Schumacher, E. F. (1974). *Small is beautiful: A study of economics as if people mattered* (Edition Abacus). Londres: Sphere Books Ltd.
- Wallin, E., & Berg, G. (1982). The school as an organization. *Journal of Curriculum Studies*, 14, 277-285.

Diese Betrachtungen haben die Absicht, den Lehrern einen Diskussionsrahmen in drei Teilen, die in den Rahmen desselben Triptychons fallen, anzubieten. D. h., die Ausbildung ist weder ein isoliertes Phänomen noch isolierbar von der Gesellschaft und ihren zugehörenden Komponenten für die Entwicklung des Lebens. Das Schulsystem spiegelt die soziale Organisation die Mitglieder einer Gesellschaft geben. Das Individuum, das mit der Gesellschaft koextensiv ist, fordert jedoch sein Recht, mit sich selbst identisch zu werden, zurück. Besteht das Ideal einer demokratischen Gesellschaft nicht darin, den gesellschaftlichen Druck mit den einzelnen Strebungen auszugleichen, oder – anders gesagt, die moralische Verpflichtung in freie und brüderliche Taten umzuwandeln? Diese für eine Demokratie fundamentale Frage verlangt von jedem von uns ein plötzliches persönliches Bewußtsein. Die Klarheit wird besser als die Vernünftigkeit gehen.

Estas reflexiones desean ofrecer a los educadores un cuadro de discusiones sobre tres aspectos que pertenecen a un mismo todo. La educación no es un fenómeno aislado o que se pueda aislar de la sociedad y de sus componentes inherentes al desarrollo de la vida. La institución escolar refleja la organización social a que se adhieren los miembros de una sociedad. Sin embargo, el individuo miembro de la sociedad reclama su derecho de ser idéntico a mismo. ¿El ideal de una sociedad deocrática no consistiría, así, a reconciliar la presión social con las aspiraciones individuales, o dicho de otro modo, transformar la obligación moral en actos libres y fraternales? Esta interrogante, fundamental de la democracia, nos llama a una concientización personal. La lucidez vale más que la razón.
